

CODIFICACIÓN "FORMAL" DEL LENGUAJE PEDAGÓGICO Y RENOVACIÓN DE LA PRAXIS EDUCATIVA

Por MIGUEL FERNÁNDEZ PÉREZ

Me parece una de las maneras de entender la educación más fieles a la realidad de los hechos el definirla como el proceso de adquisición de un sistema de "claves" para la "lectura" del mundo. Es claro que ni esta lectura ni aquella adquisición son procesos pasivos de mera repetición, fotocopiado automático o adaptación sin más a lo "propuesto". Como bien dice Bruner, el conocimiento supone, constitutivamente, ir más allá de la información dada. En cuanto información bruta, todos los datos, todos los estímulos y todos los signos, por muy elaborados y sistemáticos que puedan resultar para el polo emisor de la comunicación, no son sino un material "informe". La atribución de significados supone siempre un progreso, un avance original desde las coordenadas irrepetibles del individuo, por la clara razón de que no existe significación o atribución de sentido ("decoding") sin experiencia, la cual se organiza personalmente, y de un modo dinámico sin interrupción, en un código peculiar ("encoding"). Con esto queda dicho que el proceso de la comunicación educativa (si es que todo proceso de comunicación no es, en alguna manera, educativo) convierte, a nivel humano, al polo receptor en un polo emisor que transforma potencialmente todos los mensajes, crea otros nuevos y puede llegar incluso a modificar el mismo código de comunicación, no sólo por el lado semántico, sino incluso por el lado del sistema de los signos. Quizás en un ensayo de pedagogía estructural podrían desarrollarse estas ideas, en sus aplicaciones al fenómeno de la educación. Personalmente las considero de gran fecundidad y, Deo volente, espero poder dedicar próximamente algo de tiempo para un trabajo sobre las aplicaciones pedagógicas de los modernos progresos en psicolingüística y teoría de la comunicación. Aquí sólo interesaba adelantar

un breve marco que encuadrarse, a título de planteamiento general u horizonte de orientación, el tema objeto de las presentes reflexiones.

En una primera reflexión consideraré el papel general del código lingüístico aplicado a la interpretación de las situaciones pedagógicas, desde el punto de vista del teórico de las Ciencias de la Educación que trata de comunicar su "saber". En un segundo momento, partiendo de una síntesis de experiencias vividas por el que esto escribe, se analizarían los aspectos deficientes de determinadas situaciones, aspectos que imposibilitan la corrección significativa de los procesos de emisión y recepción de los mensajes verbales sobre problemas educativos. Pasaremos después a una somera presentación de las condiciones formales (sub-verbales o meta-verbales) de un código de comunicación a nivel de análisis pedagógico, para concluir con una visión de la decisividad del establecimiento correcto de dicho código con vistas a todo mejoramiento práctico del quehacer educativo por parte de los profesionales de la enseñanza.

1. *La lectura de las realidades pedagógicas a través de un código verbal de comunicación*

Si toda comunicación que enseña (*in-signare*) tiende a codificar sus contenidos en un sistema de signos económicos que ahorra la continua referencia a las "palabras-objeto" o "situaciones-objeto" de denominación inmediata, el código de signos verbales que *in-signan* las realidades pedagógicas objetivas, a las que entiende hacer referencia, no es una excepción. La "mediación" propia del signo, no obstante, sólo puede efectuarse sobre la base, en última instancia, de unas experiencias inmediatas de algunos significados (a nivel léxico y proposicional) que constituyen el marco de referencia último (estructurante de toda la constelación de los significados pertinentes) y salvan del "verbalismo" inoperante, sin nexo alguno con la realidad. a todo el sistema de signos verbales, en nuestro caso, a todo el código lingüístico con el que se instrumenta la lectura que cifra y descifra el fenómeno educativo. Una semiótica nunca puede prescindir de una semántica, en el sentido de la enérgica exposición de Paul Ricoeur¹.

¹ PAUL RICOEUR, "La structure, le mot, l'événement", en *Esprit*, núm. 5, Paris, 1967. (Existe versión castellana en "Estructuralismo y lingüística", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1969.)

Esta lectura, en sus dos vertientes (cifrado y descifrado), atravesaría tres niveles operativos perfectamente analizables, de modo semejante a los lenguajes simbólicos de los sistemas codificados para el control de la industria moderna altamente automatizada :

- a) el nivel de los fenómenos educativos mismos, que siguen su curso independientemente, en principio, del sistema de signos que intenta codificarlos ;
- b) el nivel de los signos que interpreta, estructura, subraya o ignora lo que sucede en el proceso fáctico de la serie anterior ;
- c) el nivel de los operadores humanos, a los que se supone la capacidad de controlar, transformar y crear elementos en la serie de los signos, así como relaciones entre los dos niveles anteriores, llegando sus decisiones de corrección a incidir directamente sobre la serie primera, de los procesos educativos mismos, a través de la información recibida y emitida por la organización perceptiva que representa para el operador humano el lenguaje del nivel segundo.

Hay algo esencial para nosotros en todo esto, que subraya la importancia del lenguaje en nuestras "intenciones" de referencia a los procesos educativos: ni los podemos percibir, ni los podemos expresar, al igual que ocurre con los lenguajes que se refieren a procesos operativos de otro tipo, sino a través del sistema lingüístico establecido para la puesta en común (comunicación) de la información e interpretado (con su inevitable índice de desviación o corrección) por el uso y la finalidad personales, uso y finalidad que, para el individuo, vienen condicionados por su contacto directo o inmersión en el nivel de los procesos en sí, des-significados, los hechos educativos a los que alude el primer nivel arriba citado. Dos consecuencias fundamentales se siguen de estos hechos :

La primera es que la "sintaxis" que pueda construirse dentro del sistema de los signos, viene condicionada, en todas sus posibles combinaciones proposicionales que juzgan de la realidad, por la estructu-

ración que los signos crean de la realidad misma. Ejemplo: es sabido que no todos los idiomas acusan el mismo grado de sensibilidad diferenciada frente a determinados fenómenos, tales como el color, la nieve, la acción de llover, etc. Pensemos en uno de los lenguajes tribales aislados desde su origen, en el que el rojo, el naranja y el amarillo vienen expresados por un solo y el mismo signo verbal. Este hecho del nivel del sistema de signos verbales de dicho grupo humano, condiciona la percepción de la realidad física (idéntica, teóricamente, para toda clase de analizadores perceptivos que puedan aplicarse sobre ella) por parte de los individuos sometidos al uso de tal instrumento lingüístico, extremo éste experimentalmente comprobado al tratar de establecer reflejos condicionados sobre la base de la diferenciación perceptiva de los mencionados colores. Huelga decir que la indiscriminación perceptiva, inducida por la correspondiente indiscriminación del lenguaje, incapacita para las decisiones de operación diferenciada que deberían seguirse de la captación justamente de aquellas diferencias. Viniendo a nuestro tema, puede pensarse qué ocurre en el nivel de la práctica educativa cuando el lenguaje personal de un profesor (ese gran analizador-brújula de la realidad con vistas a la acción) no discrimina entre los rasgos de un alumno introvertido y un extrovertido, o entre los de un nervioso y un sentimental, cuando su sistema lingüístico no le proporciona información sobre la compensación de los complejos o ignora, en todos sus signos verbales de análisis de los datos, los rasgos concretos del pensamiento creativo.

La segunda consecuencia de especial interés para nosotros afecta a las posibilidades creativas del individuo dentro del sistema verbal en que se mueve. Ese margen de desviación o corrección del código por su lado semántico, arriba mencionado, hacía referencia a la interpretación personal de los signos, inevitablemente desde la propia experiencia, el propio aprendizaje, las propias hipótesis, actitudes y necesidades, así como desde la lógica de la propia acción y de la propia sintaxis semiótica (la que permite el sistema de los signos). Pues bien, es dentro del lenguaje, tanto a nivel de investigación como a nivel de comunicación, donde se fraguan y se resuelven los momentos de reorganización y descubrimiento de los conocimientos pedagógicos (haciendo así progresar a la ciencia en este campo), como instrumento de lectura y de información anclado en el fondo infinita e indefinidamente emisor, valga la expresión, de la realidad concreta, existencial, de los procesos vivos de la educación. Sería un trabajo tan interesante

como útil el estudio comparado del margen crítico (léase posibilidades de progreso científico) de los diversos lenguajes pedagógicos históricamente dados, bien colectivamente, por escuelas o épocas, bien individualmente. No todos los códigos lingüísticos presentan el mismo índice de tolerancia a las exigencias del cambio semántico (ampliación, anulación, reorganización estructural en nuevas constelaciones lógico-sintácticas o experimentales, sustitución, etc.). El lenguaje propio de las más diversas áreas del conocimiento y experiencia humanas, en la filosofía y las matemáticas, en lógica y en física, en religión y medicina, en educación y en psicología, en sociología y en lingüística, por mencionar algunos de los casos más actualmente claros, suele ser el campo más fiel y sensible en el que se anuncian, se desarrollan y superan todos los futuros científicos que permiten hablar del presente como de un anacronismo. Este ámbito crítico propio de todo lenguaje vivo, es decir, de todo lenguaje usado por el hombre, inserto dentro del mismo sistema de significantes, es el que impide que, en las ciencias de la educación, el código verbal que las sirve y, al mismo tiempo, las aprisiona, haga de ellas un cuerpo estático, sin capacidad de evolución y flexibilidad, fósiles estériles, en consecuencia, desfasados, en progresión geométrica, de las realidades para cuyo análisis y orientación habían sido, en principio, necesitadas y concebidas.

Esta última situación trae a la mente un riesgo tradicional para el código lingüístico que instrumenta la expresión de las teorías educativas. Se trata de los "juegos sintácticos" a base de signos inertes (asimilados, si puede llamarse a ello asimilación, sin experiencia y, consiguientemente, sin el ámbito mínimo de autocritica que requiere la dialéctica del progreso en los conocimientos humanos). Si, por ejemplo, a una serie de hechos educativos cualesquiera (no importa el criterio de ordenación de la serie aquí), f_1 , f_2 , f_3 , etc., los "entendemos" en los signos verbales s_1 , s_2 , s_3 , etc., será muy posible que la lógica ("sintaxis") aplicada a la serie de los signos, incluso teniendo en cuenta su inmediata referencia a los hechos, nos obligue a corregir el código mismo de los signos, al constatar la incorrección fáctica de proposiciones deducidas con corrección formal —con lógica— en el campo verbal. Este fenómeno, elemental, por otra parte, en el campo de la investigación, no sólo será posible, sino que gozará de la máxima probabilidad, cuando el sistema simbólico del lenguaje pedagógico constituye para el educador, dada la absoluta artificialidad verbal de su adquisición abstracta y sin ejemplificación vivida en lo con-

creto, un conjunto de términos (conceptos) y proposiciones (principios descriptivos o normativos) con los que se puede jugar a construir enunciados “verdaderos”, algo así como si el principio de no contradicción formal en el lenguaje fuera “razón suficiente” para la posición existencial de los hechos y sus procesos. En el caso que nos ocupa, ni siquiera los significantes del código, s_1 , s_2 , s_3 , etc., harían referencia a algo fáctico para el educador (constituirían meras analogías posibles, más o menos imaginables), cuánto menos podrían tener “significado” fáctico los juicios elaborados dentro de una sintaxis cuyos materiales de síntesis venían dados por aquellos signos “semi-lúdicos”. Pero es que, como veíamos anteriormente, incluso cuando la correspondencia entre la serie del cifrado del código y la serie de los procesos reales que el código entiende transmitir queda asegurada, no por ello queda también asegurada la inmediata transcripción de las posibles combinaciones (proposiciones) significativas del código de signos a la realidad analítica que significaban: los signos que, decimos, nos significan los elementos o procesos que intervienen en los fenómenos educativos reales (o en cualquier otra realidad) son humillantemente pobres y desdibujados, frente a la realidad a la que apunta (“intenciones”). Es decir, acerca de la realidad subterrida por signos verbales usados hasta la saciedad en pedagogía, tales como “rendimiento”, “personalidad”, “adaptación”, “educación”, se descubrirán cada día, se están descubriendo, aspectos, fenómenos y leyes nuevas, en tal cantidad y calidad que la correspondencia entre los signos aprendidos y los procesos reales comprendidos empieza por ser inadecuada para convertirse, al ritmo del progreso científico de hoy, muy prontamente en irónica. En este sentido es interesante constatar cómo los momentos fecundos en el progreso del saber inciden sistemáticamente sobre la crítica de los “significados” propios del lenguaje del saber en cuestión, tanto en el primer nivel de la codificación, términos en sentido amplio, como al nivel de la sintaxis combinatoria de los signos. La matemática y la física modernas, la lingüística estructural, el período precrítico de Kant, la escuela activa o la psico-fisiología de Pavlov constituyen ejemplos clásicos.

2. Lagunas "formales" en la codificación lingüística de los procesos educativos

Es sabido que los psico-lingüistas distinguen dos tipos de contexto en la lectura de un código de signos verbales: el contexto intraverbal y el extraverbal. El primero alude a la inteligibilidad de un texto a base de la referencia horizontal, en el mismo plano, a los otros signos del texto, así como a su sintaxis (obsérvese que el problema, para el operador humano, es aquí fundamentalmente semántico, de significado). Tal es el caso de las pruebas o tests de rellenado de lagunas, en las que se pide al sujeto que deduzca "del contexto" las palabras que faltan en los vacíos con puntos suspensivos reservados al efecto. El contexto extraverbal, por el contrario, alude a la inteligibilidad del texto a base de datos exteriores al dato estrictamente lingüístico: podemos pensar en la diferencia de inteligibilidad verbal para el receptor humano de la banda sonora de un film, según que vaya o no acompañada del contexto extraverbal de las imágenes correspondientes sobre la pantalla.

Al hablar, en el título de este apartado, de lagunas "formales", no se entiende hacer referencia al análisis formal del lenguaje de la lingüística matemática², sino al sentido tradicional de esta palabra entre nosotros, sentido que queda definido estructuralmente por su oposición a otro signo verbal del sistema: el concepto de "material". Esto quiere decir que no nos interesan aquí las lagunas terminológicas concretas de nuestro vocabulario pedagógico (problema, por otra parte, interesantísimo), sino lagunas que, si bien han sido detectadas en la

² Sobre esta temática analítica pueden ser útiles los capítulos VI y VII de la obra de G. F. KNELLER, "Logic and Language of Education", John Wiley and Sons, Inc., New York, London, 1966. (Existe versión española en la Editorial El Ateneo, de Buenos Aires: "La lógica y el lenguaje en la educación"), así como los siguientes trabajos de metodólogos de la ciencia que han aplicado sus teorías a la pedagogía:

SCHEFFLER, ISRAEL, ed., "Philosophy and Education", Allyn and Bacon, Boston, 1958; "The Language of Education", Thomas, Springfield, Illinois, 1960.

E. MACCIA, "Construction of Educational Theory Models", Cooperative Research Project-1962. Ohio State Un. Research Foundation, Columbus, USA, 1963.

G. L. NEWSOME, JR., "In what Sense is a Theory a Guide to Practice in Education", Educational Theory, XIV (enero 1964).

experiencia concreta de dicho vocabulario, las considero con suficiente generalidad como para poder atribuirles, previa abstracción de situaciones individuantes existenciales, a la materialidad de todos los posibles elementos significantes del código verbal referido a fenómenos educativos, como condición formal de su adecuada inserción en dicho sistema de significantes. Qué se entiende por “adecuada inserción” en el sistema de signos del código verbal referido semánticamente a los fenómenos educativos, es algo que debe justamente quedar claro a lo largo de lo que resta de este trabajo. Expondré brevemente cuatro de estas lagunas, que me parecen las más graves debido a su poder de esterilización sobre todos los discursos pedagógicos, de por sí llamados a la fecundación de la acción educativa. Como se observará, el orden de presentación de estos cuatro aspectos va en el sentido de una apertura creciente del contexto intraverbal hacia el extraverbal.

a) Esta primera laguna se refiere al anclaje semántico de los signos en la serie de los datos reales o hechos significados, a nivel de elementos aislados (lingüísticamente, términos o sememas). El diálogo pedagógico se hace imposible cuando alguno de los polos de la comunicación, el emisor o el receptor, posee tan sólo la serie semiótica, sin una referencia semántica suficientemente sólida y precisa a la serie de los significados materiales. Términos tan repetidos en la teoría y la práctica de la educación como “salud mental”, “democracia escolar”, “mecanismo de defensa”, “motivación”, “inteligencia”, “educación” (!!), “formación moral”, “transferencia del aprendizaje”, etcétera (conceptos, por otra parte, claves para todo pedagogo o educador) carecen de “anclaje” en la serie primaria de los hechos analizados en sí mismos, esto es, en y por medio de la experiencia de los mismos, con una frecuencia sorprendente. Hemos podido comprobar hasta la saciedad, tanto con profesores de enseñanza primaria y media, como con estudiantes de los últimos cursos de la especialidad de pedagogía en facultades universitarias, la vigencia casi universal de este fenómeno. Por otra parte, es fácil advertir su efecto negativo en una doble dimensión:

En primer lugar, el individuo mismo ignora el “significado” verdadero del código que utiliza. Esto se advierte con facilidad en los momentos en que se procede a un esclarecimiento de los términos: sistemáticamente se recurre a composiciones de signos dentro de la serie de los mismos, sin llega

nunca a tocar fondo, anclando en la serie de las operaciones significadas. Ejemplo (es decir, anclamos nosotros mismos en el trans-signo de nuestra exposición verbal, tocando el fondo emisor de la experiencia): en un grupo de trabajo (estudiantes universitarios de pedagogía) se plantea el interrogante de las posibles aportaciones de una metodología educativa a la salud mental de los alumnos. Apenas el signo sonoro "salud mental" es percibido por cada uno de los presentes, surge de modo espontáneo, en el diálogo, la imperiosa necesidad de precisar, de "concretar", *qué es eso de la "salud mental", qué significa, o en qué conductas observables se traduce*. Un miembro del grupo aventura que una persona mentalmente sana es una persona adaptada. Alguien sugiere en seguida que definir la salud mental en términos de adaptación, para él es dejar las cosas en el punto de partida, es decir, en la necesidad de una nueva definición que aclare en qué consiste "eso de la adaptación". Una nueva intervención entiende concretar las cosas diciendo que una persona adaptada es la que reacciona "adecuadamente" a los estímulos del medio, sin advertir que el adverbio clave, definitorio, "adecuadamente", permanecía para todos los oyentes (y quizá también para él mismo) en la pura sintaxis interna del código verbal, sin trascender a las operaciones efectivas del individuo sano mentalmente, adaptado y que reacciona adecuadamente. Sólo el grupo quedó satisfecho, cuando uno de sus componentes redactó, y presentó en la sesión siguiente, una lista de los rasgos operativos típicos, a su juicio, de la salud mental, en el profesor y en los alumnos, diferenciadamente, a un nivel descriptivo de la conducta tan unívoco, que no dejaba lugar a las equívocidades semánticas anteriores, de manera que todos los allí presentes, estuviéramos o no de acuerdo con el expositor, percibíamos claramente la referencia de su lenguaje a la serie real de los fenómenos objeto del análisis en cuestión.

El segundo aspecto negativo de esta laguna formal del lenguaje pedagógico es que imposibilita la comunicación, objetivo fundamental de todo sistema de signos. En efecto, a pesar de la pobreza del canal humano como transmisor de información, medible en la unidad técnica "bit", del

“input” recibido al “output” interpretado y transmitido, suele, sin embargo, no carecer de contenido significativo la “puesta en común” de la información (comunicación) propia del diálogo, cuando se dan determinadas condiciones favorables. La primera condición, no suficiente, pero imprescindible, para que la comunicación sea tal, es decir, comunique algo, es que la clave del código en el que el mensaje se ha vertido sea la misma en los polos emisor y receptor de la información, respectivamente. Volvamos a un ejemplo concreto, el mismo del punto anterior. Si en los centros de formación de educadores y técnicos en educación dejamos la aproximación a la serie de los hechos en el lugar, por ejemplo, en que un individuo define la adaptación (esencia, a su modo de ver, de la salud mental) en términos de “reacciones adecuadas” a los estímulos del medio, sin mayor concreción, estamos provocando con ello un caos irracional en la práctica educativa a lo largo y lo ancho del país. En efecto: he podido observar cómo la adaptación (propuesta como fin para la educación: el momento no puede ser de mayor envergadura) es entendida por unos pasivamente, como el hábito de someterse a los hábitos imperantes, o “amoralmente”, como la capacidad (astucia) de no chocar con el medio, mientras que otros, cuando emplean justamente el mismo vocablo significante, hacen referencia a significados de conducta precisamente muy distintos. ¿Qué hace el alumno mentalmente sano, perfectamente adaptado, cuando advierte una injusticia, bien por error, bien a conciencia, en alguno de sus profesores? ¿Cuál es el tipo de motivación propio de los alumnos “sanos”, adaptados? ¿Cuál es el nivel exigencial relativo (las auto-expectativas) del alumno que disfruta de una aceptable salud mental, de una saludable adaptación? Y así, prácticamente hasta el infinito, podríamos ir añadiendo cuestiones vitales que, mientras no sean resueltas en un mismo sentido mínimo por los intervinientes en una comunicación sobre problemas pedagógicos, no sólo el lenguaje y la comunicación que instrumenta serán inútiles, sino negativamente útiles, pues, como acabamos de ver en el caso del vocablo “salud mental” —“adaptación”, nos dedicaríamos a formar proposiciones (adjudicar predicados, adjetivos)

sobre sustantivos— sujetos idénticos en la serie de los signos (con lo cual se salvaría la apariencia de una corrección formal "in terminis"), pero distintos, y hasta opuestos, en la serie "fuerte", la de los procesos reales significados. He escogido de intento un ejemplo en el que se mezclan cuestiones de hechos, con criterios estadísticos (normalidad) y axiológicos (normatividad). No es necesario añadir que, cuando la semántica del lenguaje apunta a cuestiones de valor, se introduce automáticamente una semiótica nueva, una serie nueva de referentes que complica enormemente las posibilidades de uniformidad de los códigos, es decir, las posibilidades de comunicación y la utilidad del diálogo, sin una expresa concienciación previa del peso de las distancias de los códigos intervinientes. En educación todo lleva, de hecho, hacia algún sitio (lo sepamos o no, nos lo planteemos o lo ignoremos). Decidir si ese sitio "vale" la pena o no, es una cuestión axiológica, que incide acusadamente en aspectos formales del lenguaje pedagógico, así como en todo el planteamiento de una metodología educativa. En atención a la índole breve de este trabajo, dejamos el tema en una mera alusión: era una concesión mínima, aunque aquí quizás suficiente, a una manera de entender la honestidad profesional.

b) La segunda laguna de tipo formal en el lenguaje sobre la educación viene a ser una consecuencia de la anterior, si bien en el estrato sintáctico. La veremos, pues, brevemente. Se trata de las proposiciones que se formulan teniendo como elementos morfológicos los signos-unidades del código, bien sean verbales-anclados o arbitrarios (sin relación para el operador humano con procesos reales de acción educativa). En ambos casos (por supuesto, sobre todo en el segundo), las construcciones combinatorias de signos verbales, cuando se ignoran las relaciones fácticas que dictan las combinaciones a nivel de fenómenos reales, son de una universalidad temeraria (hermana de un dogmatismo muy sospechoso: a nivel de signos no hay resistencias existenciales; cien kg. de oro + cien kg. de oro son inapelable y universalmente 200 kg. de oro, aunque el individuo que realiza la suma carezca de la fuerza para transportar y reunir el peso de

ambos lingotes y, presumiblemente, carezca también de los lingotes mismos...). En el diálogo pedagógico este tipo de construcciones logo-verbales se aprecia con facilidad. He aquí algunos ejemplos de debates en los que he podido intervenir:

Los exámenes deberían suprimirse; psicológica y pedagógicamente son una monstruosidad... Los exámenes son insustituibles: es una utopía pensar que los alumnos iban a trabajar sin este control periódico; la educación sexual consiste en... (opiniones para todos los gustos); la edad más adecuada para iniciar una información sexual sana es... (idem); la coeducación sería un error gravísimo en nuestro país... Hasta que nuestro sistema educativo no adopte la coeducación, nuestro país tendrá una juventud "anormal"; el trabajo en grupos con alumnos de enseñanza media o primaria degenera irremediabilmente en un caos de ineficacia e indisciplina... El trabajo en grupos, con orden y eficacia, es algo que los niños pueden realizar desde los ocho años, etc...

Apenas se presentan afirmaciones absolutas de este tipo (el remedio es más fácil si surgen opiniones contrapuestas dentro del mismo grupo), una técnica que da muy buenos resultados, para obligar a un "anclaje" forzoso, en ocasiones, de apurada emergencia, sobre la serie de las relaciones reales entre hechos, consiste en preguntar socráticamente: ¿por qué?, es decir, ¿sobre qué hechos funda usted su afirmación?

Sólo quisiera añadir a este respecto que, al no estar referidos permanentemente al lenguaje-objeto común, el de la experiencia (relativamente común), los juicios sobre las realidades pedagógicas no significan absolutamente nada, puesto que no son juicios sobre semejantes realidades, ni para el que escucha, ni a veces, ¡ay!, para el que habla.

c) Avanzando en el sentido de la extra-verbalidad del contexto arriba dicho, una tercera laguna de forma en el lenguaje aplicado sobre los hechos de la educación sería la falta de intención práctica en la semántica de los conjuntos sintácticos del código. Como consecuencia de las dos lagunas anteriores, la imaginación sólo apunta a

destinatarios intra-verbales. Se observa así, en determinados códigos pedagógicos, el uso y abuso de conceptos y temas sin ninguna, o escasa, aplicación práctica, anacrónicos o que confunden lastimosamente, en su aspecto normativo, lo que es primero con lo secundario, sobre todo por el lado de los grandes esquemas verbales y las interminables disquisiciones de distribución de campos y relaciones dentro del sistema de los signos del código. La catarsis que he comprobado más útil frente a esta laguna es también socrática: ¿para qué?, es decir, ¿qué acción o modo de hacer se sigue en la práctica educativa de ese principio que usted enuncia? ¿Qué hace el que sabe esto, que no lo haría quien lo ignorara?

d) Finalmente, una laguna, ésta muy dentro ya del contexto extraverbal, y como actitud de fondo que, paradójicamente, viene a resumir las anteriores. Digo paradójicamente, porque suele darse en actitudes a veces muy razonablemente críticas. La praxis educativa no tolera destrucciones en blanco, es decir, no podemos dejar de enseñar a los niños a hablar o a escribir, porque quizás hasta dentro de años o siglos no habremos dado con "el" método didáctico perfecto correspondiente. La vida impone su ritmo y sus momentos. Sin embargo, ocurre con frecuencia que "teóricos" de la educación, muy bien intencionados, por otra parte, abogan sistemáticamente por la supresión de tal o cual práctica dentro del sistema educativo dado, sin disponer previamente de la práctica, suficientemente fundada, al menos como hipótesis de trabajo, que habría de sustituirla. Éste es un momento muy aprovechable. Todos aceptamos que la práctica de la educación, acentuadamente más que otras ramas de la acción e investigación humanas, tales como la medicina, la física o la psicología, se halla muy desfasada respecto de logros experimentales teóricamente establecidos con suficiencia científica. Ello hace que la crítica a determinados anacronismos educativos sea relativamente fácil. Entonces es el momento de introducir en el lenguaje el tema del "¿cómo?". No basta con decir lo que no se debería hacer o cómo no se debería hacer; es imprescindible, por exigencias de la acción ineludible de cada mañana en miles de centros de enseñanza, llevar en la mano lo que fundamentalmente se debe hacer y la manera, experimentalmente comprobada, de hacerlo mejor que de la manera objeto de crítica. De otra manera, el código lingüístico nos fallaría por el lado del contexto extraverbal (las resistencias de las innumerables variables ignoradas), contexto tanto más fuertemente presionante y decisivo para la viabilidad de lo

pedagógico, cuanto, a veces, más alejado de lo literalmente intra-verbal.

3. *Condiciones “formales” de un código lingüístico como instrumento del análisis pedagógico*

Ahora se trata de fijar algunas de las condiciones formales o “reglas” del uso (establecimiento) genérico de un sistema de signos específico para el estudio de los fenómenos de la educación, sea cual fuere la materialidad concreta de dicho sistema. Nos detendremos en los cuatro aspectos positivos que anularían las cuatro lagunas resumidas en el párrafo anterior.

a) En los signos verbales como elementos individuales de referencia.

Se trata de que los términos resulten, en cuanto portadores de conceptos, analizadores de la realidad pedagógica. Esto sólo puede garantizarse a través de su anclaje correspondiente en la serie de los datos fácticos del fenómeno educativo. Este anclaje, por otra parte, y ya dentro del tercer nivel del código de la “producción”, el de los operadores humanos, establece una condición “sine qua non” para la comunicación del análisis efectuado, así como para su aplicación nuevamente a la realidad educativa en la que el discernimiento propio de todo análisis tuvo lugar. Como experiencia interesante, discernida también en el seno de la realidad, podría aportar aquí el dato, tan anecdótico como significativo, de una clase de pedagogía para universitarios. Alguien pronunció una “gran frase”, en la que todos estábamos de acuerdo: “Dada la situación del individuo en la dinámica social hoy, y dada la función del sistema educativo en nuestro tiempo dentro de la sociedad, la educación hemos de planteárnosla irremediablemente, para salvar su utilidad y nuestra honradez como profesionales de la enseñanza, en un horizonte prospectivo”. Iniciado el diálogo-análisis (esa gran réplica humana a la riqueza multiforme de lo existencial), advertimos todos en seguida, con mezcla de desconcierto y satisfacción, los siguientes extremos:

Que, en principio, todos estábamos de acuerdo con la “frase”, como cúmulo de signos morfo-sintácticamente seleccionados de entre los posibles en el sistema general de

signos-verbales, disponibles para la emisión-recepción (comunicación) de mensajes inteligibles sobre el fenómeno educativo.

Que, dada la aparente y superficial unanimidad en el sentido de la afirmación significada por la frase en cuestión, el grupo humano en el que se desarrollaba el aludido proceso de comunicación, presuntamente inteligible, estuvo a punto de dejar pasar, sin mayor examen crítico, el texto y el contexto de dicha frase, a no ser que un miembro del grupo diera a todos los demás el comienzo de la claridad, con la modesta pero fecundísima aportación de que "él no veía las cosas claras".

Que tras la aparente unanimidad del acuerdo en el plano colectivamente asemántico de los signos verbales y su sintaxis coherente, se escondía un profundo desacuerdo semántico, en el plano de los significados, siendo las referencias semánticas afectadas más importantes las siguientes: primera, cuál era "la situación del individuo en la dinámica social actual" (léase, qué significaba dicho semantema); segunda, cuál era "la función social de un sistema educativo en nuestro tiempo" (aquí los significados entendidos bajo esta expresión por los diversos componentes del grupo de comunicación llegaban desde la diversidad simple a la más abierta, quizá mejor la más cerrada oposición, mezclándose catastróficamente, a efectos de inteligibilidad y, consecuentemente, de posibilidad de "diálogo", es decir, de inteligibilidad que pasa de unos a otros, los más dispares mundos intencionales semánticos, el fáctico-descriptivo, el fáctico-interpretativo, el ético, el socio-político, el axiológico, el antropológico, el metafísico, etc.); tercera, qué era eso de una educación "útil", es decir, que sirva para algo (y para qué "algo"); cuarta, qué "quería decir" el binoco que vamos a reseñar aquí: el contexto extraverbal de todo el texto, es decir, su lugar praxo-lógico en el contenido del programa y en la realidad de la educación, así como su lugar psicológico, tanto en el polo emisor del mensaje textual como en los diferentes receptores.

Sólo tras este detenido análisis del mensaje, del "qué" de lo dicho, colectivamente siempre, e individualmente con

mucha frecuencia (tanto para el emisor como para el receptor), suele quedar el mensaje materialmente descifrado con corrección, es decir, con un mínimo de univocidad significativa aceptable para la praxis (en educación, esta última, el único "lugar" que justifica todas las teorías, tanto desde el punto de vista de una lógica de las ciencias prácticas, como desde el punto de vista de una ética profesional).

b) En los juicios (proposiciones) sobre el juego real (dentro de los procesos educativos existenciales) de los diversos elementos significados por los signos-verbales, no ya como elementos aislados sin más referencia a considerar que la verbo-conceptual, sino como elementos "relacionados" de muy diversas maneras dentro de una estructura praxo-lógica.

Se observará que entre el apartado inmediatamente anterior a) y este b), en que nos encontramos, media un abismo desde el punto de vista científico-metodológico. Las divergencias entre significados (el "codage") de los signos-verbales pueden zanjarse por vía de convención: entenderemos bajo tal nombre tal realidad o fenómeno (es uno de los derechos de toda persona que usa la palabra como emisor: lo más que podría discutirse sería su comodidad socio-comunicativa, mas no su lógica interna). Ahora bien, en el momento en que, una vez establecida la serie de los elementos significantes, se pasa a hacer afirmaciones que comprometen tanto a la lógica interna (sintaxis de los elementos de la serie signifiante como unidades semánticas con inter-afinidades, inter-funciones e inter-correlaciones de tipo dinámico), como a la realidad educativa de los procesos mismos significados, las divergencias ya no pueden arreglarse por convención entre personas dispuestas a aceptar hipótesis, sino por una concordancia entre lo dicho y la experiencia. Por supuesto, no debe olvidarse el sabio pensamiento de que "si definimos, no discutiremos", mas tampoco debe olvidarse que en las ciencias sobre hechos, y no sólo sobre ideas o abstracciones, la definición se va enriqueciendo o matizando (a veces esencialmente) con el transcurso del proceso experiencial mismo sometido a análisis. Aquel aforismo, antes de ser aplicado a las ciencias de la educación, me parece sería conveniente se transformara en el siguiente sentido: "si, antes de definir, observamos, discutiremos bastante menos y la discusión será bastante más útil".

De la misma manera que la primera condición formal para un código verbal útil veíamos era el dar razón del "qué" de lo dicho o mentado, ahora, en el orden proposicional de las afirmaciones, parece que la condición que se impone es dar razón del "por qué" de lo afirmado. Un ejemplo entre mil, vivido por el que esto escribe: un profesor afirma que tal materia es de un alto valor formativo; apenas otro le pregunta "por qué", el primero se queda sin palabra (sin signo): acaban de trasladarle, en la dialexis de la comunicación, a otro nivel "sobre-entendido" de su código de emisor (nivel, en realidad, ignorado por él: el de la experiencia como fundamentación factual de los procesos factuales, tales como el de la formación de un sujeto a través de determinado contenido (?) de la instrucción).

c) En el contexto extraverbal de la finalidad práctica del discurso pedagógico.

Ya dentro de otra perspectiva, podemos considerar otra condición formal de la estructura del mensaje no como hasta ahora, desde el ángulo de su fidelidad, sino desde el de su eficacia. Con esto queda dicho que transcendemos el ciclo de la comunicación misma (cuya máxima eficacia estriba justamente en su fidelidad al eco semántico, al "ruido" de los hechos), para adentrarnos en una red complejísima e indefinida, mejor quizá difícilmente definible, como es la de los objetivos que justifican la existencia de todo el proceso de comunicación, incluido el código en todos sus niveles. En dos palabras: todo lo que se dice, debe servir, en las ciencias de la educación, para que la educación, como actividad técnica, permita una mayor eficacia a la acción que se realiza con vistas a los objetivos propuestos. Podría discutirse si puede existir alguna ciencia que no sirva a la acción humana, pero pienso que, desde luego, éste no es el caso de las ciencias de la educación.

En el fondo, las dos lagunas anteriores, como se comprenderá fácilmente, están condicionando fuertemente esta tercera: mal puede aplicarse a la práctica educativa, y mucho menos con el ánimo dinámico de mejorarla, el código lingüístico, en toda su amplitud semántica, que nació ignorando las referencias sistemáticas a la realidad de los procesos de hecho. Pero, aun el caso de que tales referencias hayan sido cuidadosamente tenidas en cuenta, requiere una especial atención, inteligencia y experiencia. Sólo sobre la base de estos tres factores es posible, en efecto, aislar los hechos "muertos", leídos en el código, de los hechos vivos (aquellos sobre los que es posible una

acción por parte de la intencionalidad educativa) y, dentro de estos últimos, establecer una escala de prioridades temáticas, teniendo en cuenta un doble criterio de difícil complejidad, el del lugar más o menos clave del tema en cuestión (su peso como condicionante dinámico en la determinación del curso del proceso educativo y su ritmo), por una parte, y su aplicabilidad (inserción operativa del tema en la realidad de unas condiciones determinadas), dentro del marco de cierto número de variables fácticas controladas.

Todas estas cuestiones asoman con gran espontaneidad a la traducción del código de comunicación en el diálogo pedagógico, cuando se plantea el “para qué” del contenido del diálogo. Este “para qué”, planteado dentro del contexto operativo a que aquí nos referimos, significa la inserción del código en la realidad de los procesos educativos, no ya por el lado de su origen, sino por el de su destino. Inmediatamente el diálogo se abre entonces hacia una situación nueva, que exige una nueva condición formal.

d) En el contexto extraverbal de la constructividad, como actitud de los operadores humanos implicados en la eficacia de la “significación” del código.

Esta condición formal del lenguaje pedagógico, que denominamos provisionalmente “constructividad”, no es sino la prolongación, tanto semántica como lógico-práctica, del discurso o proceso de comunicación verbal mantenido a lo largo de todo lo dicho anteriormente. La constructividad, como condición formal del discurso pedagógico, puede entenderse en dos sentidos: como una cuestión subjetiva (actitud de los operadores humanos que controlan el uso y usan el código verbal a todos sus niveles) y como una cuestión objetiva de técnica, en nuestro caso, de posibilidades dadas, fácticas, de interpretación dentro de o aplicación a una realidad educativa determinada. Fácilmente se percibe que ambos sentidos de la constructividad, por parte del código de comunicación empleado en la reflexión pedagógica, se hallan mutuamente implicados, puesto que la actitud de los operadores humanos es una variable, entre las más importantes, a tener en cuenta a la hora de la viabilidad técnica de cualquier enunciado prático sobre educación. Por otra parte, una actitud constructiva, subjetiva, no sería eficazmente constructiva, es decir, no serviría para “construir” nada si choca con la resistencia infranqueable (inviabilidad), de los procesos reales educativos concretos, desde el punto de vista de insertar en ellos, para “informarlos” o transformarlos, los contenidos intenta-

dos ("significados") en los enunciados en cuestión. Este segundo aspecto técnico-objetivo de la constructividad de los enunciados, si bien decisivo para la práctica educativa, es cuestión de investigación sobre la experiencia. Aquí nos interesa más el primer aspecto, el de la actitud de los operadores humanos sobre el código de comunicación.

Este punto de vista es para nosotros tanto más interesante, cuanto que el operador humano puede funcionar, en la totalidad contextual del proceso intencional de educación, como factor decisivo en diversos momentos claves: emisor, canal de transmisión (como tal, el sistema nervioso humano es de una torpeza lamentable), receptor, intérprete del descifrado del mensaje objeto de comunicación, aplicador al proceso real de "producción" de las "intenciones" semánticas del mensaje, controlador de la eficacia de todo el proceso (informador crítico del ciclo), corrector del proceso en sus distintos momentos, y siempre en dos dimensiones, la dimensión cuantitativa del ritmo de consecución de los objetivos, y la dimensión cualitativa de la orientación correcta o desviación del proceso educativo respecto de dichos objetivos propuestos. Con esto queda dicho que el operador humano, dentro de la complejidad funcional descrita, debe actuar permanentemente como auto-corrector: el problema actitudinal adquiere entonces, es claro, una importancia de primer orden.

La constructividad, como actitud, podríamos explicarla como voluntad de creación, yendo más allá, trascendiendo cualitativamente lo dado, por una parte, y como inteligencia de realismo (adaptación a quedarse dentro de lo dado, pero de un modo dinámico), por otro. Entre estos dos extremos de la balanza, caben infinitud de equilibrios personales. Lo que quizás se juega en el fondo es una cuestión de madurez o higiene mental: la postura positiva (con un mínimo de entusiasmo por la fecundidad de la tarea) frente a la situación dada en determinado momento en un alumno, en una clase, en un centro docente, en un sistema educativo. El problema nos llevaría lejos. Quisiera poder ocuparme de él con más detenimiento en otro trabajo. Pienso que la manera de encarar la realidad (la manera de ser persona) condiciona inevitablemente la manera de encarar la realidad de la educación (tanto para el teórico que escribe libros sobre cómo hay que educar a los niños, como para el que se dedica a transformarlos, sin escribir ningún libro, como para el que se dedica a ambas cosas).

Como regla de juego o condición formal del código lingüístico, sólo quisiera concretar una humilde técnica, cuya eficacia he podido comprobar en mí mismo y en otros. Ya nos hemos preguntado el qué, el por qué y el para qué de la intención semántica portada por el mensaje verbal sobre la realidad educativa, a fin de ir perfilando un lenguaje en el que se cifren y descifren mensajes que "sirvan" (una persona, un operador humano que usa un lenguaje que sirve, es esencial no olvidarlo, es, desde el punto de vista de la producción, una persona que sirve, útil). Pues bien, este método de que hablo consiste simplemente en plantearse, ante el texto de cualquier enunciado sobre educación, el contexto extraverbal de su "cómo" operativo, por el lado positivo de la afirmación. No basta saber qué significa un enunciado, en términos generales, ni por qué se afirma, ni para qué, ni qué es lo que implícitamente se niega en él, en sus fundamentos y sus fines, sino, además, cómo puede afirmarse aquel enunciado positivamente en la realidad educativa (método concreto en la intersección de las variables correspondientes), en permanente homeostasis dialéctica entre lo que hay que negar (destruir) y lo que debe afirmarse (ponerse). Este método puede constituir una terapia muy eficaz a la inexperiencia y el radicalismo un tanto adolescente de las críticas radicales y exhaustivas a situaciones educativas dadas, que, o bien destruyen sistemáticamente (quizás con inteligencia), pero sin aportar una fórmula práctica viable y suficientemente fundamentada que mejore la situación criticada, o bien intentan construir sin tener en cuenta los efectos de frenado o aceleración provenientes de la situación anterior que se pretende hacer desaparecer. Para ser concretos, puede pensarse, como ejemplo, en la crítica de la gestión autoritaria, tan general entre nosotros, en los centros educativos, con su consecuencia lógica de la implantación de una organización escolar a base de co-gestión, la cual, teóricamente, no se puede dejar de reconocer, es mucho más educativa que la fórmula anterior (si es que dicha fórmula anterior puede calificarse de educativa). En la dialéctica, apasionantemente rica y original, de la transición de un sistema a otro, sería ingenuo ignorar los hábitos previos y las imágenes dinámicas adquiridas por los alumnos que, por una parte, obstaculizan el ritmo del proceso de transición y, por otra parte, pueden ser inteligentemente utilizados, en determinados momentos, como recursos de aceleración de dicho ritmo.

Obsérvese que esta interrogación sistemática del "cómo", en cuanto forma de la comunicación lingüística sobre los hechos educativos, sirve, a los operadores humanos del código de comunicación, tanto de creación o fomento de la actitud constructiva (subjetiva), como de apertura de canales de eficacia a la actitud constructiva ya lograda (aspecto técnico-objetivo).

4. *Las condiciones formales del código verbal en pedagogía y la renovación educativa*

Sólo dos breves ideas, como síntesis fácilmente previsible, de las reflexiones que anteceden.

Una renovación educativa de hecho, que no haya de quedarse inerte en papel inútil o en organigramas impersonales maravillosamente elaborados, no tiene más camino que utilizar un código verbal en el que no falten las condiciones formales, en su contexto verbal y extraverbal, que hacen posible su inteligibilidad logo-práctica (síntesis de sintaxis lógica y practicidad de origen y de destino). Cuando Moritz Schlick, al margen su contexto a-metafísico ahora para nosotros, escribe :

Establecer el significado de una afirmación equivale a establecer, así mismo, las reglas según las cuales ha de usarse dicha afirmación, lo cual equivale a determinar la manera en que la proposición puede ser verificada o declarada falsa. El significado de una proposición es el método de su significación³,

o cuando, en la misma línea, A. J. Ayer considera que :

Una afirmación es fácticamente significativa para una persona determinada, solamente si ésta sabe cómo verificar la proposición que aquélla intenta expresar; es decir, si sabe qué observaciones le llevarían, bajo ciertas condiciones, a aceptar la proposición como verdadera o como falsa⁴,

³ MORITZ SCHLICK, "Meaning and Verification", en H. Feigl y W. Sellars, eds., *Readings in Philosophical Analysis*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1949, pág. 151.

⁴ A. J. AYER, "Language, Truth and Logic", Gollancz, London, 1948.

es posible que nos estén proporcionando ideas muy útiles para el tratamiento lingüístico de los hechos educativos. A nivel de comunicación verbal, por otra parte, no tenemos otro punto de referencia para empezar a entendernos, incluso desde el punto de vista genético, que la apelación a la experiencia de las significaciones, en la vivencia común de las palabras-objeto claves. De lo contrario, todos los presupuestos económicos, todas las estructuras nuevas, todas las buenas intenciones y todos los esfuerzos se quedarán en eso: presupuestos, estructuras, intenciones y esfuerzos (más un caos educativo práctico, eso sí, nuevo y bastante más caro que el anterior), pero no llegarían nunca a cristalizar en lo único para lo que valía la pena designar presupuestos, reformar estructuras, anidar deseos y realizar esfuerzos, a saber, una mayor eficacia educativa, en términos controlables de "producto escolar deseable", de acuerdo con lo que la sociedad en cuestión necesita y sabe que necesita, por lo cual lo quiere (excúsese la longitud del problema abierto en la brevedad aparentemente ingenua de las últimas palabras).

El segundo pensamiento-resumen afecta a un aspecto más concreto, por lo tanto más vital, de la cuestión. Me parece clarividente la opinión de Paul Ricoeur de que, en el problema lingüístico, es estéril y acientífico disgregar la estructura de la función, como constituiría un despropósito marginar, en la consideración de una herramienta, la tarea a la que va a servir. Viene esto a cuento de que el tratamiento lingüístico de los problemas de la educación, con vistas a un mejoramiento efectivo y controlable de la misma, no es un tratamiento que se consuma en el texto de una reforma, en el polo impersonal de una emisión de significados. Donde una reforma educativa que sea tal es definitivamente sometida al tratamiento de inteligibilidad abierto por la comunicación verbal, es en el sistema semántico (intraverbal y extraverbal) de las personas concretas que, renovándose, han de renovar la educación que venían impartiendo. Esta consideración nos introduce de lleno en el amplio y crucial tema de la formación permanente del profesorado en ejercicio. Ello constituye ya otro tema. Aquí, sólo un aspecto previo: no hay reforma auténtica viable en educación (no me refiero ahora, ni antes, es claro, al mero poner al alumno en condiciones de saber responder a las preguntas de un examen), sin una reforma profesional y actitudinal profunda de las personas dedicadas a ella; no es posible esta reforma de las personas, sin ser previamente aceptada por ellas (al menos incoativamente: la experiencia

demuestra que sobre la marcha de la renovación aumentan los deseos de la misma, hasta convertirse en una necesidad permanente, base insustituible de una formación permanente del profesorado, tanto formal como informal o espontánea); esta aceptación es psicológicamente imposible sin motivos para ella; la única motivación digna, profesionalmente honesta, psicológicamente compensadora y económicamente rentable (!) es la motivación intrínseca (la educación como actividad atrae al profesor por sí misma); esta motivación intrínseca no es posible sin una comprensión del SIGNIFICADO de la educación; este SIGNIFICADO resulta inasequible, literalmente cerrado, si al lenguaje codificado que trata de transmitirlo, "comunicándolo", le faltan las condiciones formales de su eficacia semántica, algunas de las cuales han sido objeto de reflexión en el presente trabajo.

* * *

Ignoro si lo que sigue es el adjetivo de un pequeño matiz o apéndice, o más bien el sustantivo más importante de todo este artículo. En él se ha intentado codificar lingüísticamente determinados aspectos de un problema, pretendidamente real, anidado en la praxis educativa. Sería irónico que esta codificación, que justamente entendía establecer las condiciones formales de todo código verbal aplicado a los fenómenos de la educación, no hubiera cumplido ella misma las condiciones formales que estableció. Debería seguir ahora un espacio en blanco, largo tal vez más que el presente artículo, en el que cada uno de los lectores (yo entre ellos, como crítico lector de mí mismo) tuviera espacio para "CONCLUIR SU LECTURA", una lectura refleja, un desciframiento extraverbal del texto: ¿Ha comunicado este discurso sobre determinados problemas educativos efectivamente un "qué" práctico, un "por qué" claramente apoyado sobre hechos, un "para qué" operativo interesante, habida cuenta de la realidad de las situaciones consideradas, y un "cómo" constructivo realizable?